

تاریخ دریافت مقاله: ۸۴/۱۱/۲۳

تاریخ بررسی مقاله: ۸۷/۱/۲۱

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۸/۱۱/۱۷

مجله دست آوردهای روان‌شناختی

(علوم تربیتی و روان‌شناسی)

دانشگاه شهید چمران اهواز، بهار و تابستان ۱۳۸۸

دوره چهارم، سال شانزدهم، شماره ۱

ص ص: ۱۲۵-۱۵۴

مقایسه‌ی دانشجویان پسر دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی، انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی

رجبعلی محمدزاده ادملایی *

دکتر منیجه شهنی ییلاق **

دکتر مهناز مهربابی زاده هنرمند ***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر مقایسه‌ی دانشجویان پسر دانشگاه شهید چمران اهواز دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی، انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی می‌باشد. روش پژوهش به کار رفته در این پژوهش از نوع علی پس از وقوع می‌باشد. نمونه‌ی تحقیق شامل ۳۰۰ نفر از دانشجویان پسر ورودی سال تحصیلی ۱۳۸۱-۱۳۸۲ بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای استفاده شد. برای سنجش متغیرهای مورد نظر از پرسش‌نامه‌های سبک‌های یادگیری (LSI)، آزمون شخصیتی نئو (NEO) و پرسش‌نامه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت هرمانز (AMQ) استفاده شد. در این پژوهش معدل دانشجویان به عنوان ملاک عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که، بین دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری مختلف از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی، انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌دار وجود دارد. هم‌چنین، بین دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق و وجدانی بودن تفاوت معنی‌دار وجود دارد، ولی بین دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی روان‌نژندخویی تفاوت معنی‌دار مشاهده

* عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور مازندران واحد بندپی و دانشجوی دکتری روان‌شناسی

** استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز

mshelniyailagh@yahoo.com

*** استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران

m_mehrabizadeh@yahoo.com

نشد. هم‌چنین، نتایج این پژوهش نشان داد که دانشجویان دارای سبک یادگیری انطباق‌یابنده بیش‌تر دارای ویژگی شخصیتی برون‌گرایی و وجدانی بودن، دانشجویان دارای سبک یادگیری واگرا بیش‌تر دارای ویژگی شخصیتی باز بودن به تجربه، دانشجویان دارای سبک یادگیری جذب‌کننده بیش‌تر دارای ویژگی شخصیتی توافق و وجدانی بودن می‌باشند. بالاخره، دانشجویان دارای سبک یادگیری هم‌گرا از انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار بودند.

کلیدواژگان: سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی (پنج عامل بزرگ شخصیتی)، انگیزه‌ی پیشرفت، عملکرد تحصیلی

مقدمه

علاقه و تمایل به مطالعه تفاوت‌های فردی در زمینه‌ی یادگیری به دهه‌ی ۶۰ قرن بیستم بر می‌گردد. از سال ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ با رشد این واقعیت که افراد در فرایند یادگیری منفعل نیستند بلکه همواره فعال هستند، روان‌شناسان تربیتی را بر آن داشت تا در زمینه‌ی یادگیری به تحقیق و تفکر بپردازند. نتایجی که از مطالعات مربوط به تفاوت‌های فردی در زمینه‌ی یادگیری به دست آمده، بیانگر این مطلب است که افراد در چگونگی برخورد با یک تکلیف با هم تفاوت دارند، اما این تفاوت‌ها نشانگر سطح بهره‌ی هوشی یا الگوهای توانایی به خصوص آن‌ها نیست، بلکه بیشتر ناشی از سبک‌های یادگیری است که افراد مختلف برای پردازش و سازماندهی اطلاعات و برای واکنش نشان دادن به محرک‌های محیطی مورد استفاده قرار می‌دهند (شول^۱، ۱۹۸۱، به نقل از وولفولک^۲، ۱۹۹۵).

سبک‌های یادگیری را می‌توان یکی از مهم‌ترین سازه‌های علم روان‌شناسی تربیتی محسوب کرد. همواره متخصصان و مربیان به دنبال شناسایی عوامل مؤثر بر این سازه بوده‌اند تا از این طریق بتوانند بازدهی یادگیری انسان را در محیط‌های آموزشی به حداکثر امکان برسانند. در این رهگذر باید تلاش کرد تا به گونه‌ای دقیق متغیرهای پیش‌بینی‌کننده‌ی سبک‌های یادگیری شناسایی شوند تا بتوان شرایط آموزشی را بهسازی نموده و تأثیر آن را بر عملکرد تحصیلی مشاهده نمود.

به علاوه، یکی از عواملی که منجر به پیشرفت تحصیلی و افزایش بازدهی آموزشی

1- Shull

2- Woolfolk

می‌شود ایجاد انگیزه‌ی درونی در افراد برای یادگیری است (یعنی افزایش علاقه‌مندی آن‌ها به امر یادگیری). در این رهگذر توجه به تفاوت‌های فردی حائز اهمیت می‌باشد. شناسایی ویژگی‌های شخصیتی یادگیرندگان و سبک‌های یادگیری‌شان و ارائه‌ی برنامه‌ی آموزشی متناسب با خصوصیات یادگیرندگان موجب می‌شود که بهتر بیاموزند و احساس رضایت و لذت از خود (خودپنداره‌ی تحصیلی مثبت) و یادگیری‌شان داشته باشند. امروزه نظریه‌های یادگیری برای توصیف چگونگی یادگیری افراد، علاوه بر شناختن استعدادهای فردی، شخصیت و انگیزه‌های او را نیز مورد بررسی قرار می‌دهند (هاشمیان، ۱۳۷۷).

شناخت ویژگی‌های شخصیتی و انگیزه‌ی پیشرفت افراد نیز می‌تواند مؤثر باشد، زیرا که شناسایی ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی افراد و انگیزه‌ی پیشرفت آن‌ها با سبک‌های یادگیری منجر به هدایت برنامه‌ریزی تحصیلی می‌شود، به گونه‌ای که برای پرورش این ویژگی‌ها، الگوی تربیتی متناسب با آن‌ها اتخاذ شود و در نتیجه هدایت ذخایر نیروی انسانی در مسیر صحیح، پیامدهای آموزشی و پرورشی مثبتی را به دنبال خواهد داشت.

دی‌چکو و کروفورد^۱ (۱۹۷۴، به نقل از سیف، ۱۳۸۱) سبک‌های یادگیری را به عنوان راه‌های شخصی که در آن افراد اطلاعات را در جریان یادگیری مفاهیم و اصول پردازش می‌کنند، تعریف کرده‌اند. سبک‌های یادگیری نحوه‌ی دریافت و تعامل یادگیرنده را با محیط و مواد یادگیری نشان می‌دهد و نسبتاً با ثبات می‌باشند (انجمن ملی مدارس متوسطه، به نقل از کفی^۲، ۱۹۷۹). کلب و فری^۳ (۱۹۸۵، به نقل از تنانت^۴، ۱۹۹۷) بیان می‌دارند که یادگیرندگان کارآمد افرادی هستند که هر چهار نوع یادگیری را به کار می‌برند؛ یعنی آن‌ها باید بتوانند خودشان را به صورت کاملاً باز بدون این که در تجربیات سوگیری داشته باشند، درگیر کنند (تجربه‌ی عینی)؛ باید بتوانند درباره‌ی تجربیات از زوایای مختلف به تفکر و مشاهده بپردازند (مشاهده‌ی تأملی)؛ باید بتوانند مفاهیم را شکل دهند و مشاهدات خود را در نظریه‌های منطقی یک‌پارچه نمایند (مفهوم‌سازی انتزاعی) و بالاخره باید بتوانند نظریه‌ها را به کار گیرند و

1- DeChecco & Crowford

2- Keefe

3- Kolb & Fry

4- Tennant

تصمیم‌هایی را در رابطه با حل مسأله اتخاذ نمایند (آزمایشگری فعال). کلب نیز با ترکیب چهار شیوه‌ی یادگیری به صورت دو بعد تجربیه‌ی عینی - تفکر انتزاعی و مشاهده‌ی تأملی - آزمایشگری فعال، به چهار سبک یادگیری واگرا، هم‌گرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده دست یافت.

سبک یادگیری هم‌گرا^۱ از ترکیب دو شیوه‌ی یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی^۲ و آزمایشگری فعال^۳ به دست می‌آید. از آن جهت به افرادی که دارای این سبک یادگیری هستند هم‌گرا می‌گویند که وقتی با مسأله‌ای رو به رو می‌شوند به سرعت برای یافتن راه حل درست می‌کوشند، یا کوشش‌های خود را بر آن راه حل واحد متمرکز می‌کنند. هم‌چنین، افراد دارای سبک یادگیری هم‌گرا در کارهای تخصصی و تکنولوژی موفق‌اند (سیف، ۱۳۸۱). سبک یادگیری واگرا^۴ از ترکیب دو شیوه‌ی یادگیری، یعنی تجربیه‌ی عینی^۵ و مشاهده‌ی تأملی^۶ حاصل می‌شود. افراد دارای این سبک یادگیری موقعیت‌های عینی را از زوایای مختلف می‌بینند. رویکرد آنان نسبت به موقعیت‌ها، مشاهده کردن است تا عمل کردن. از آن‌جا که این افراد قادر به تولید اندیشه‌های گوناگون هستند، سبک آن‌ها را واگرا می‌گویند. افراد دارای سبک یادگیری واگرا، از قدرت تخیل و احساس برخوردارند و این ویژگی‌ها برای موفقیت در فعالیت‌های هنری و امور تفریحی مفید هستند.

سبک یادگیری انطباق‌یابنده^۷ از ترکیب دو شیوه‌ی یادگیری، تجربیه‌ی عینی و آزمایشگری فعال، به دست می‌آید. افراد دارای این سبک یادگیری از تجارب دست اول، می‌آموزند و از اجرای نقشه و درگیر شدن با اعمال چالش‌انگیز لذت می‌برند. این افراد بیشتر از آن که به تحلیل منطقی بپردازند، امور محسوس را ترجیح می‌دهند. علت نامیدن این سبک به انطباق‌یابنده این است که، افراد دارای این سبک در انطباق یافتن با موقعیت‌های جدید توانا هستند. سبک یادگیری جذب‌کننده^۸ از ترکیب دو شیوه‌ی یادگیری، مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده‌ی

-
- 1- convergent
 - 2- abstract conceptualization
 - 3- active experimentation
 - 4- divergent
 - 5- concrete experience
 - 6- reflective observation
 - 7- accommodative learning style
 - 8- assimilating

تأملی به دست می‌آید. افراد دارای این سبک یادگیری در کسب و درک اطلاعات گسترده و تبدیل آن به صورت خلاصه، دقیق و منطقی توانا هستند. این افراد به طور عمده بر مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده‌ی تأملی تأکید می‌ورزند. علت نامیدن این سبک یادگیری به جذب کننده آن است که افراد دارای این سبک قادر به دریافت داده‌های گوناگون و سازمان دادن به آن‌ها می‌باشند (سیف، ۱۳۸۱).

در تعریف شخصیت، نظریه پردازان با یک تعریف واحد از آن موافق نیستند، اما می‌توان گفت شخصیت الگویی نسبتاً پایدار از صفات، گرایش‌ها، یا ویژگی‌های که تا اندازه‌ای به رفتار افراد دوام می‌بخشد، می‌باشد (فیست و فیست^۱، ۲۰۰۲، ترجمه‌ی سیدمحمدی، ۱۳۸۶). گاه کلمه شخصیت به منظور توصیف بارزترین ویژگی شخص به کار می‌رود، مثلاً گفته می‌شود فلان شخص شخصیت پرخاشگر و یا خجولی دارد. روان‌شناسان در بحث شخصیت بیش از هر چیز به تفاوت‌های فردی توجه دارند، یعنی ویژگی‌هایی که یک فرد را از افراد دیگر متمایز می‌کند (حقیقی، بهروزی، شکرکن و مهرابی‌زاده هنرمند، ۱۳۸۲).

مدل ویژگی‌های شخصیتی پنج عامل بزرگ^۲ شامل پنج ویژگی عمده از ویژگی‌های شخصیت می‌باشد. این ویژگی‌ها عبارتند از: روان نژندخویی^۳، برون‌گرایی^۴، باز بودن به تجربه^۵، وجدانی بودن^۶ و توافق^۷. مک کری و کوستا^۸ (۱۹۸۷) روان‌نژندخوئی را مانند برون‌گرایی یک ابر صفت می‌دانند که توافق زیادی در مورد آن وجود دارد. افراد بالا در روان‌نژندخوئی به افکار و خاطرات خوشایند اندک و یادآوری تعداد زیادی خاطرات منفی بدون داشتن خلق افسرده، تمایل دارند. به نظر می‌رسد این حالت تمایل به افسردگی بالینی و اختلال عاطفی فصلی دارد. سازه‌ی برون‌گرایی و نقطه‌ی مقابل آن درون‌گرایی، تقریباً در تمامی نظریه‌های مربوط به‌ی شخصیت نقش عمده‌ی ایفا می‌کند. کارل یونگ^۹ اولین کسی بود که‌ی به توصیف بعد

-
- 1- Feist & Feist
 - 2- Big Five Personality Traits Model
 - 3- neuroticism
 - 4- extraversion
 - 5- openness to experience
 - 6- conscientiousness
 - 7- agreeableness
 - 8- McCrae & Costa
 - 9- Carl Yung

درون‌گرایی-برون‌گرایی شخصیت پرداخته و معتقد بود که برون‌گراها انرژی روانی خود را به بیرون و به سوی دنیای خارج متمرکز می‌سازند و درون‌گراها انرژی خود را معطوف به درون، به سوی خود و روی دادهای خصوصی درونی، متوجه می‌سازند. کوستا و مک کری (۱۹۹۰) باز بودن به تجربه را به این ترتیب توصیف می‌کنند: افراد باز به تجربه، به خاطر خود تجربه، به تجربه کردن علاقه‌مندند، مشتاق تنوع هستند، ابهام را تحمل می‌کنند و زندگی غنی‌تر، پیچیده‌تر و نا‌متعارف‌تری دارند. بر عکس، افراد بسته در تخیل ضعیف به نظر می‌رسند، به هنر و زیبایی حساس نیستند، در عواطف محدودند، از لحاظ رفتاری خشک و انعطاف ناپذیرند و از لحاظ ایدئولوژیک متعصب هستند. به علاوه، افراد موافق، به هم حساسی، همکاری، اعتماد کردن و حمایت‌کنندگی در روابط بین فردی تمایل دارند. اما توافق در حالت افراطی ناخوشایند است و به صورت رفتار وابسته و فراموش کردن خود، در برخورد با دیگران آشکار می‌شود. توافق در شکل افراطی آن بر عقاید سیاسی اثر می‌گذارد. مک کری و کوستا (۱۹۸۷) این شکل افراطی را زودباوری^۱ می‌نامند، که بیشتر یک سبک است تا محتوای عقاید سیاسی. افراد وجدانی نیز سخت‌کوش، جاه‌طلب و پر انرژی هستند، در برابر مشکلات استقامت می‌کنند و دقیق هستند. وجدانی بودن با سلامت جسمی رابطه دارد (هوگان^۲، ۱۹۸۹). دانش‌آموزان با وجدان به کسب نمره‌های بالاتر و انجام تکالیف فوق برنامه‌گرایش دارند (دیگمن^۳، ۱۹۹۰؛ دالینجر و ارف^۴، ۱۹۹۱).

در مورد رابطه‌ی بین سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و رویکرد حل مسأله، عثمان، اسمارنی و فونک^۵ (۲۰۰۷) در پژوهشی، دانشجویان رشته‌ی مهندسی نقشه‌کشی در دانشگاهی در کشور مالزی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که دانشجویان دارای ویژگی شخصیتی بلغمی مزاج به سبک‌های یادگیری واگرا و انطباق‌یابنده گرایش دارند و دانشجویان دارای ویژگی شخصیتی دموی به سبک‌های یادگیری هم‌گرا و جذب‌کننده گرایش دارند.

در همین رابطه، برتون و نلسون^۶ (۲۰۰۶) به بررسی رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیتی و

-
- 1- tender-minded
 - 2- Hogan
 - 3- Digan
 - 4- Dollinger & Orf
 - 5- Othman, Sumarni, & Foong
 - 6- Burton & Nelson

روی کرده‌های یادگیری پرداختند و به این نتیجه رسیدند که ویژگی شخصیتی عقلانی پیش‌بینی کننده‌ی خوبی برای روی کرد یادگیری عمیق می‌باشد. ویژگی شخصیتی وجدانی بودن نیز روی کرد یادگیری استراتژیک را پیش‌بینی نمود و ویژگی شخصیتی ثبات هیجانی با روی کرد یادگیری سطحی رابطه‌ی منفی داشت. هم‌چنین، روی کرد یادگیری سطحی پیشرفت تحصیلی را به صورت منفی پیش‌بینی نمود. اما بر خلاف انتظار آنها، نه روی کرد یادگیری عمیق و نه روی کرد یادگیری استراتژیک موفقیت تحصیلی را پیش‌بینی نکردند.

لیمن، کرنول، ویلیامز و اسبورن^۱ (۲۰۰۶) رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی را در ۱۴۴ نفر از دانشجویان پیشرفته‌ی دوره‌ی کارشناسی رشته‌ی کامپیوتر مورد بررسی قرار دادند و به نتایج زیر دست یافتند. دانشجویان پسر و دختری که از لحاظ ویژگی شخصیتی برون‌گرا بودند از سبک یادگیری شهودی و اگر از لحاظ ویژگی شخصیتی درون‌گرا بودند از سبک یادگیری حسی در یادگیری مطالب استفاده می‌کردند. هم‌چنین، سبک‌های یادگیری پیش‌بینی کننده‌ی خوبی برای عملکرد تحصیلی بودند.

در پژوهش دیگری، داف، بویل، دانلیوی و فرگسون^۲ (۲۰۰۳) رابطه‌ی بین روی کرده‌های یادگیری دانش‌آموزان، ویژگی‌های شخصیتی (پنج عامل بزرگ) و متغیرهای زمینه‌ای مانند سن، جنسیت، پیشرفت و عملکرد تحصیلی قبلی را در ۱۴۶ دانشجوی علوم اجتماعی در دانشگاهی در اسکاتلند بررسی نمودند. مدل ساختاری آنها نشان داد که نمره‌های پنج عامل شخصیتی بین ۲۲/۷٪ تا ۴۳/۶٪ واریانس نمره‌های سه روی کرد ابعاد یادگیری را تبیین نمودند. چهار ویژگی از پنج ویژگی شخصیتی و سه روی کرد ابعاد یادگیری پیش‌بین ضعیفی برای عملکرد تحصیلی بودند. هم‌چنین، تحلیل رگرسیونی نشان داد که سن، پیشرفت تحصیلی قبلی و ویژگی شخصیتی وجدانی بودن ۲۴/۱٪ واریانس عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی نمودند. به علاوه، فرنهام^۳ (۱۹۹۲) به بررسی رابطه‌ی بین سبک‌های یادگیری و ویژگی‌های شخصیتی پرداخت. وی با استفاده از پرسش‌نامه‌ی سبک یادگیری هانی و مامفورد^۴ رابطه‌ی مثبتی را بین سبک‌های یادگیری فعال و عمل‌گرا و ویژگی شخصیتی برون‌گرایی و رابطه‌ی منفی بین این

1- Layman, Cornwell, Williams, & Osborne

2- Duff, Boyle, Dunleavy, & Ferguson

3- Furnham

4- Honey & Mumford

ویژگی شخصیتی با سبک یادگیری تأملی پیدا کرد. هم‌چنین، او با استفاده از پرسش‌نامه‌ی سبک‌های شناختی ویتن و کامرون^۱ رابطه‌ی مثبتی را بین سبک شناختی عمل‌گرا با برون‌گرایی و رابطه‌ی منفی بین برون‌گرایی و سبک شناختی تأملی گزارش کرد. فرهنگ با استفاده از پرسش‌نامه‌ی سبک یادگیری کلب و پرسش‌نامه‌ی شخصیتی آیزنک رابطه‌ی مثبتی را بین برون‌گرایی و سبک یادگیری واگرا به دست آورد. روان‌نژندخویی نیز با سبک‌های یادگیری جذب‌کننده و انطباق‌یابنده و روان‌پریش‌خویی با سبک یادگیری واگرا رابطه‌ی منفی داشتند. در همین رابطه، در پژوهش بوساتو، پرینز، الشوت و هاماکر^۲ (۱۹۹۸) که روی ۹۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه آمستردام هلند، در زمینه‌ی ارتباط ویژگی‌های شخصیتی و انگیزه‌ی پیشرفت با سبک‌های یادگیری انجام گرفت، نتایج زیر حاصل شد: ویژگی شخصیتی برون‌گرایی با سبک‌های یادگیری معنی‌مداری، باز آفرینی‌مداری و کاربرد‌مداری رابطه‌ی مثبت داشت. هم‌چنین، ویژگی شخصیتی توافق با سبک‌های یادگیری، معنی‌مداری، باز آفرینی‌مداری و کاربرد‌مداری، رابطه‌ی مثبت و با سبک یادگیری بدون جهت، رابطه‌ی منفی داشت. ویژگی شخصیتی گشودگی به تجربه با سبک‌های یادگیری معنی‌مداری و کاربرد‌مداری رابطه‌ی مثبت و با سبک یادگیری بدون جهت رابطه‌ی منفی داشت. ویژگی شخصیتی روان‌نژندخوئی با سبک یادگیری بدون جهت رابطه‌ی مثبت و با سبک‌های یادگیری معنی‌مداری، کاربرد‌مداری و باز آفرینی‌مداری رابطه‌ی منفی داشت. بالاخره، ویژگی شخصیتی وجدانی بودن با سبک‌های یادگیری باز آفرینی‌مداری و کاربرد‌مداری رابطه‌ی مستقیم و مثبت دارد.

جکسون و لاتی - جونز^۳ (۱۹۹۶) در تحقیق خود پرسش‌نامه‌ی شخصیتی آیزنگ و پرسش‌نامه‌ی سبک یادگیری کلب را تحلیل عوامل نمودند. در نمونه‌ی این تحقیق ۱۶۶ نفر شرکت داشتند که ۶۷٪ نمونه را زنان تشکیل می‌دادند. در تحلیل عوامل برون‌گرایی و روان‌پریش‌خویی با تعدادی از مؤلفه‌های چهار سبک یادگیری کلب مرتبط شدند و روان‌نژندخویی با مؤلفه‌های سبک‌های یادگیری در ارتباط نبود.

به علاوه، کورمن^۴ (۱۹۷۷)، ترجمه‌ی شکرکن، (۱۳۷۰) انگیزه‌ی پیشرفت را آرزوی فرد در

-
- 1- Whetten & Cameron
 - 2- Busato, Prins, Elshout, & Hamaker
 - 3- Jackson & Lawty-Jones
 - 4- Corman

پیشی گرفتن در یک امر ویژه می‌داند که آن رفتار ویژه به صورت ملاک یا معیار در آمده باشد. هم‌چنین، گیج و برلاینر^۱ (۱۹۹۲)، ترجمه‌ی خوئی‌نژاد و همکاران، (۱۳۷۴) انگیزه‌ی پیشرفت را شوق و علاقه به موفقیت در کلیه‌ی زمینه‌ها یا در فعالیتی خاص و برتری جستن در کارها می‌دانند. در زمینه‌ی ارتباط بین انگیزه‌ی پیشرفت با سبک‌های یادگیری این نتیجه به دست آمد که انگیزه‌ی پیشرفت با سبک‌های یادگیری معنی‌داری مداری، کاربردمداری و بازآفرینی مداری رابطه‌ی مثبت داشت و بین انگیزه‌ی پیشرفت و سبک یادگیری بدون جهت رابطه‌ی منفی وجود دارد (بوساتو و همکاران، ۱۹۹۹).

در رابطه با ارتباط سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی، لینچ، ولف، استیل و هسن^۲ (۱۹۸۸)، در پژوهشی که بر روی ۲۲۷ نفر از دانشجویان سال سوم پزشکی انجام دادند، به این نتایج دست یافتند که سبک‌های یادگیری با عملکرد در آزمون‌های USMLE^۳ و NBME^۴ رابطه‌ی مثبت و با آزمون (CBX^۵) رابطه‌ی منفی دارد. در پژوهش دیگری، کرنول و منفردو^۶ (۱۹۹۴) در تحقیقی که بر روی ۷۴ آزمودنی انجام دادند تفاوت معنی‌داری بین سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی یافتند. با استفاده از آزمون‌های تعقیبی، مشخص شد که افراد با شیوه‌ی یادگیری تفکر انتزاعی از بالاترین نمره‌ها در پیشرفت تحصیلی برخوردار بودند.

هم‌چنین، رحمانی شمس (۱۳۷۸) به مقایسه‌ی تیپ‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری در دانشجویان زن و مرد در چهار رشته‌ی پزشکی، فنی-مهندسی، هنر و علوم انسانی پرداخت که نتایج آن به شرح زیر می‌باشد: افراد با سبک‌های واگرا و انطباق‌یابنده به برون‌گرایی تمایل دارند و دانشجویانی که سبک‌های هم‌گرا و جذب‌کننده به کار می‌برند به درون‌گرایی تمایل دارند. هم‌چنین، دانشجویان مردی که بیشتر از سبک‌های انطباق‌یابنده و هم‌گرا بهره‌مند بودند، روان‌پریش‌خوتر بودند.

با توجه به تحقیقات فوق، هدف کلی پژوهش حاضر مقایسه‌ی دانشجویان پسر دانشگاه شهید چمران دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی، انگیزه‌ی

-
- 1- Gage & Berliner
 - 2- Lynch, Woelfl, Steele, & Hanssen
 - 3- United States Medical Licensing Examination
 - 4- National Board of Medical Examiners
 - 5- Computer-Based Case Simulations
 - 6- Crownwell & Manferdo

پیشرفت و عملکرد تحصیلی می‌باشد.

فرضیه‌های پژوهش

- ۱- بین دانشجویان پسر دانشگاه شهید چمران دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی (روان نژندخویی، برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق و وجدانی بودن)، انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی تفاوت وجود دارد.
- ۱-۱- بین دانشجویان پسر دانشگاه شهید چمران دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی (روان نژندخویی، برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق و وجدانی بودن) تفاوت وجود دارد.
- ۱-۱-۱- بین دانشجویان پسر دانشگاه شهید چمران دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی روان نژند خویی تفاوت وجود ندارد.
- ۱-۱-۲- بین دانشجویان پسر دانشگاه شهید چمران دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی تفاوت وجود دارد.
- ۱-۱-۳- بین دانشجویان پسر دانشگاه شهید چمران دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی باز بودن به تجربه تفاوت وجود دارد.
- ۱-۱-۴- بین دانشجویان پسر دانشگاه شهید چمران دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی توافق تفاوت وجود دارد.
- ۱-۱-۵- بین دانشجویان پسر دانشگاه شهید چمران دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی وجدانی بودن تفاوت معنی‌دار وجود دارد.
- ۱-۲- بین دانشجویان پسر دانشگاه شهید چمران دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ انگیزه‌ی پیشرفت تفاوت وجود دارد.
- ۱-۳- بین دانشجویان پسر دانشگاه شهید چمران دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ عملکرد تحصیلی تفاوت وجود دارد.

روش پژوهش، جامعه‌ی آماری و نمونه‌گیری

پژوهش حاضر از نوع علی پس از وقوع است که به بررسی تفاوت بین دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ متغیرهای وابسته، یعنی ویژگی‌های شخصیتی، انگیزه‌ی

پیشرفت و عملکرد تحصیلی می‌پردازد.

جامعه‌ی آماری این تحقیق شامل کلیه‌ی دانشجویان پسر دانشگاه شهید چمران اهواز است که در سال تحصیلی ۱۳۸۲-۱۳۸۱ وارد دانشگاه شدند. برای انتخاب نمونه، از بین کلیه‌ی دانشجویان ورودی سال تحصیلی ۱۳۸۲-۱۳۸۱ که تعدادشان ۱۰۲۶ نفر بود، ابتداءً فهرستی از دانشکده‌های دانشگاه که تعدادشان به یازده دانشکده می‌رسید، تهیه شد و از بین این دانشکده‌ها تعداد ۶ دانشکده با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. سپس، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای، تعداد ۳۰۰ دانشجو با توجه به نسبت میزان دانشجویان پسر هر دانشکده انتخاب شدند. از ۳۰۰ پرسش‌نامه‌ی توزیع شده تعداد ۲۸۸ پرسش‌نامه بازگردانده شد (جدول ۱ ملاحظه شود).

جدول ۱. تعداد دانشجویان شرکت کننده در تحقیق به تفکیک دانشکده‌ها

| ردیف | دانشکده | تعداد کل پسر | نمونه | درصد |
|------|------------------------------------|--------------|-------|--------|
| ۱ | دانشکده‌ی فنی - مهندسی | ۱۶۱ | ۷۰ | ٪۲۳/۳۲ |
| ۲ | دانشکده‌ی اقتصاد و علوم اجتماعی | ۱۵۸ | ۶۸ | ٪۲۲/۶۷ |
| ۳ | دانشکده‌ی علوم و ریاضی | ۱۵۳ | ۶۶ | ٪۲۲ |
| ۴ | دانشکده‌ی کشاورزی | ۱۵۳ | ۵۰ | ٪۱۶/۶۷ |
| ۵ | دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی | ۶۱ | ۲۶ | ٪۸/۶۷ |
| ۶ | دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان شناسی | ۴۵ | ۲۰ | ٪۶/۶۷ |
| ۷ | کل | ۶۹۳ | ۳۰۰ | ٪۱۰۰ |

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه‌ی (سیاهه) سبک‌های یادگیری^۱ (LSI). پرسش‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری در سال ۱۹۸۵ توسط دیوید کلب تدوین شد. در چند سال اخیر، این پرسش‌نامه در پژوهش‌های روان‌شناسی پرورشی و یادگیری، به خصوص در تشخیص شیوه‌های یادگیری و سبک‌های یادگیری، مکرراً مورد استفاده قرار گرفته است. این ابزار شیوه‌های یادگیری افراد را در دو بعد، تجربه‌ی عینی-مفهوم سازی انتزاعی و مشاهده‌ی تأملی-آزمایشگری فعال مورد سنجش قرار می‌دهد که از ترکیب این ابعاد ۴ سبک یادگیری هم‌گرا، واگرا، جذب کننده و انطباق یابنده به

^۱- Learning Style Inventory (LSI)

دست می‌آید. این پرسش‌نامه از ۱۲ جمله تشکیل شده است که برای هر جمله ۴ گزینه پیشنهاد شده است. آزمودنی پاسخ پیشنهادی را با توجه به نحوه یادگیری خود از نمره ۱ تا ۴ رتبه‌بندی می‌کند. به این ترتیب که در هر جمله گزینه‌ای که بیشترین مطابقت را با شیوه یادگیری آزمودنی دارد نمره ۴، به گزینه‌ای که در حد متوسط تشابه با شیوه یادگیری آزمودنی است نمره ۳، به گزینه‌ای که در حد ضعیف با شیوه یادگیری آزمودنی مطابقت دارد نمره ۲ و به گزینه‌ای که با شیوه یادگیری آزمودنی مطابقت ندارد نمره ۱ داده می‌شود. برای به دست آوردن شیوه یادگیری آزمودنی، ابتداء گزینه‌های اول هر ۱۲ سؤال با هم جمع می‌شوند و همین‌طور این کار برای گزینه‌های ۲، ۳ و ۴ نیز صورت می‌گیرد که به این ترتیب ۴ نمره کلی برای ۴ شیوه یادگیری به دست می‌آید که نمره کل اول یعنی گزینه‌های ۱، به عنوان شیوه یادگیری تجربه‌ی عینی (CE)، نمره کل دوم، یعنی گزینه‌های ۲، به عنوان شیوه یادگیری مشاهده‌ی تأملی (RO)، نمره کل سوم، یعنی گزینه‌های ۳، به عنوان شیوه یادگیری مفهومی سازی انتزاعی (AC) و نمره کل چهارم، یعنی گزینه‌های ۴، به عنوان شیوه یادگیری آزمایشگری فعال (AE) در نظر گرفته می‌شود. نمره‌ای که از بقیه بیشتر است بیان‌کننده شیوه یادگیری غالب آزمودنی می‌باشد. برای به دست آوردن سبک یادگیری آزمودنی نمره‌های به دست آمده را دو به دو با هم تفریق کرده، یعنی نمره فرد در شیوه یادگیری مفهومی سازی انتزاعی از شیوه یادگیری تجربه‌ی عینی (AC-CE) و شیوه یادگیری آزمایشگری فعال از شیوه یادگیری مشاهده‌ی تأملی (AE-RO) و از حاصل این تفریق دو نمره به دست می‌آید. در ادامه با قرار دادن این دو نمره در محور مختصات که در این محور مختصات هر ربع به یک سبک یادگیری مربوط می‌شود سبک یادگیری آزمودنی مشخص می‌شود.

کلب (۱۹۸۵) با پژوهشی که بر روی ۱۴۴۶ نفر از دانشجویان زن و مرد سال دوم دانشگاه انجام داد روایی محتوایی این پرسش‌نامه را مورد بررسی قرار داد و معتقد است که این پرسش‌نامه از روایی خوبی برخوردار می‌باشد و برای تشخیص شیوه‌ها و سبک‌های یادگیری یادگیرندگان ابزار مناسبی می‌باشد. در پژوهش دیگری که توسط ویلکاکسون^۱ (۱۹۹۵) صورت گرفت روایی محتوایی این ابزار مورد بررسی قرار گرفت که نشان‌دهنده روایی خوب این پرسش‌نامه می‌باشد.

^۱- Willcoxson

در پژوهش حاضر، به منظور تعیین روایی (اعتبار) این پرسش‌نامه از روش همزمان استفاده شد. بدین معنی که، برای هر خرده‌مقیاس (حیطه) یک سؤال که محتوای آن حیطه را می‌سنجید تهیه شد، سپس، ضرایب همبستگی بین سؤال‌های آن حیطه و سؤال مزبور محاسبه شد، که همگی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشند (جدول ۲ ملاحظه شود).

جدول ۲. ضرایب اعتبار خرده‌مقیاس‌های پرسش‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری در پژوهش حاضر

| تعداد | سطح معنی‌داری | ضرایب اعتبار | پرسش‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری |
|-------|---------------|--------------|-----------------------------|
| ۲۸۸ | ۰/۰۱ | ۰/۷۲ | تجربه‌ی عینی |
| ۲۸۸ | ۰/۰۱ | ۰/۶۸ | مشاهده‌ی تأملی |
| ۲۸۸ | ۰/۰۱ | ۰/۷۶ | مفهوم‌سازی انتزاعی |
| ۲۸۸ | ۰/۰۱ | ۰/۶۵ | آزمایش‌گری فعال |

برای تعیین پایایی این ابزار، کلب (۱۹۸۵) پژوهشی را بر روی ۱۴۴۶ دانشجوی زن و مرد، که حداقل دو سال تحصیلات دانشگاهی داشتند، انجام داد و ضریب پایایی پرسش‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری را به شرح زیر گزارش کرده است (جدول ۳ ملاحظه شود).
در این پژوهش، به منظور سنجش پایایی پرسش‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری از روش‌های آلفای کرونباخ، اسپیرمن براون و تنصیف استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۳. ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌های پرسش‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری مربوط به پژوهش کلب

| پرسش‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری | آلفای کرونباخ | اسپیرمن براون | روش تنصیف |
|-----------------------------|---------------|---------------|-----------|
| تجربه‌ی عینی | ۰/۸۲ | ۰/۸۱ | ۰/۸۹ |
| مشاهده‌ی تأملی | ۰/۷۳ | ۰/۷۱ | ۰/۸۷ |
| مفهوم‌سازی انتزاعی | ۰/۸۳ | ۰/۸۴ | ۰/۹۲ |
| آزمایش‌گری فعال | ۰/۷۸ | ۰/۸۳ | ۰/۹۲ |

جدول ۴. ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌های پرسش‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری در پژوهش حاضر

| پرسش‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری | آلفای کرونباخ | اسپیرمن براون | روش تنصیف |
|-----------------------------|---------------|---------------|-----------|
| تجربه‌ی عینی | ۰/۶۲ | ۰/۶۳ | ۰/۶۰ |
| مشاهده‌ی تأملی | ۰/۶۸ | ۰/۷۲ | ۰/۶۶ |
| مفهوم‌سازی انتزاعی | ۰/۶۷ | ۰/۶۵ | ۰/۶۲ |
| آزمایش‌گری فعال | ۰/۷۰ | ۰/۶۹ | ۰/۶۴ |

همان طور که جدول ۴ نشان می‌دهد ضرایب پایایی پرسش‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری در سطح مطلوب می‌باشند.

سیاهه‌ی (پرسش‌نامه) شخصیتی نئو^۱ (FFI-NEO). برای اولین بار، مک‌کری و کوستا (۱۹۸۷) پرسش‌نامه‌ای را تحت عنوان نئو (NEO) با ۱۸۵ سؤال تدوین کردند. در ادامه این دو پژوهش‌گر با بررسی‌هایی که انجام دادند، توانستند دو پرسش‌نامه‌ی را با تعداد ۲۴۰ و ۶۰ سؤال برای اندازه‌گیری ویژگی‌های شخصیتی افراد تهیه‌ی کنند. در این پژوهش، به منظور بررسی ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان از فرم کوتاه سیاهه‌ی نئو (NEO) که دارای ۶۰ سؤال می‌باشد، استفاده شده است. این مقیاس پنج ویژگی شخصیتی را مورد سنجش قرار می‌دهد، که عبارتند از: روان‌نژندخوئی (N)، برون‌گرایی (E)، باز بودن به تجربه (O)، توافق (A) و وجدانی بودن (C). هر کدام از این ویژگی‌ها با ۱۲ سؤال مورد سنجش قرار می‌گیرد. شیوه‌ی پاسخ‌دهی به این صورت است که آزمودنی جواب را در یک طیف ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم) انتخاب می‌کند.

مک‌کری و کوستا (۲۰۰۴) در پژوهشی که برای تجدید نظر در پرسش‌نامه‌ی (NEO-FFI) بر روی ۱۴۹۲ نفر انجام دادند ضریب همبستگی این آزمون را با سیاهه‌ی نئو ۲۴۰ سؤالی برای پنج ویژگی شخصیتی نئو به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۳، ۰/۹۱، ۰/۷۶ و ۰/۸۶ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، به منظور تعیین روایی این ابزار از روش همزمان استفاده شد. بدین معنی که، برای هر خرده مقیاس (حیطه) یک سؤال که محتوای آن حیطه را می‌سنجید تهیه شد، سپس، ضریب همبستگی بین سؤال‌های آن حیطه و سؤال مزبور محاسبه شد (جدول ۵ ملاحظه شود).

جدول ۵. ضرایب روایی خرده مقیاس‌های سیاهه‌ی نئو (NEO) در پژوهش حاضر

| تعداد | سطح معنی‌داری | ضرایب اعتبار | آزمون نئو (NEO) |
|-------|---------------|--------------|-------------------|
| ۲۸۸ | ۰/۰۱ | ۰/۶۸ | روان‌نژندخویی |
| ۲۸۸ | ۰/۰۱ | ۰/۷۱ | برون‌گرایی |
| ۲۸۸ | ۰/۰۱ | ۰/۶۵ | باز بودن به تجربه |
| ۲۸۸ | ۰/۰۱ | ۰/۶۷ | توافق |
| ۲۸۸ | ۰/۰۱ | ۰/۷۸ | وجدانی بودن |

برای تعیین پایایی پرسش‌نامه‌ی پنج ویژگی شخصیتی نئو، مک کری و کوستا (۲۰۰۴) در پژوهشی که بر روی ۲۰۸ نفر از دانشجویان انجام دادند ضرایب پایایی آن را برای روان نژندخویی (N)، برون‌گرایی (E)، باز بودن به تجربه (O)، توافق (A) و وجدانی بودن (C) را به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۹ ذکر کردند.

در این پژوهش به منظور سنجش پایایی سیاهه‌ی نئو (NEO) از روش‌های آلفای کرونباخ و بازآزمایی استفاده شد. پایایی این مقیاس با استفاده از روش بازآزمایی بر روی ۱۰۰ نفر، با یک هفته فاصله، برای پنج عامل به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۶۸، ۰/۷۸، ۰/۷۰ و ۰/۷۹ می‌باشد. آلفای کرونباخ برای این پنج عامل به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۵۸، ۰/۶۸، ۰/۶۵ و ۰/۶۴ به دست آمد.

پرسش‌نامه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت^۱ (AMQ). پرسش‌نامه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت، ابزاری مدادی-کاغذی است که توسط هرمانز^۲ (۱۹۷۰)، به نقل از شکرکن و همکاران، (۱۳۸۱) با توجه به مبانی نظری که درباره‌ی انگیزه‌ی پیشرفت وجود دارد، تهیه شده است. هرمانز برای تدوین این پرسش‌نامه ابتدا ۹۱ ماده را مدنظر قرار داد، سپس با پژوهشی که روی نمونه‌ای از دانشجویان سال اول رشته‌های روان‌شناسی، حقوق، ریاضی و زیست‌شناسی انجام داد تعداد ماده‌ها را به ۳۵ ماده تقلیل داد. فرم نهایی این پرسش‌نامه دارای ۲۹ ماده است که به صورت جملات نیمه تمام می‌باشند و هر ماده بین ۴ تا ۶ گزینه دارد. وی برای به دست آوردن روایی این ابزار از روش‌های اعتباریابی سازه و اعتباریابی افتراقی استفاده کرد و همبستگی‌های به دست آمده در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار بودند. برومند نسب (۱۳۸۱) نیز در پژوهشی که روی دانشجویان دانشگاه شهید چمران انجام داد، برای به دست آوردن روایی این پرسش‌نامه از روش اعتباریابی سازه‌ای استفاده کرد. ابزاری که برای اعتباریابی این پرسش‌نامه به کار رفت مقیاس انگیزه‌ی پیشرفت گیزلی^۳ بود. ضرایب همبستگی بین پرسش‌نامه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت و مقیاس انگیزه‌ی پیشرفت گیزلی برای آزمودنی‌های دختر ۰/۲۳ و برای آزمودنی‌های پسر ۰/۱ و برای کل آزمودنی‌ها ۰/۱۶ بودند، که در سطح $p < 0/05$ معنی دارند. برای تعیین پایایی پرسش‌نامه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت، هرمانز (۱۹۷۰)، به نقل از شکرکن و همکاران، (۱۳۸۱) از فرمول کودر-ریچاردسون^۴ استفاده کرد

1- Achievement Motivation Questionnaire

2- Hermans

3- Giselle Achievement Motivation Scale

4- Kuder-Richardson

و ضریب پایایی آن را ۰/۸۶ گزارش نمود، که از نظر روان‌سنجی در سطح خوبی است. در پژوهش حاضر، به منظور تعیین پایایی پرسش‌نامه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت از روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده است. ضرایب پایایی این پرسش‌نامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ و با روش تنصیف ۰/۷۵ می‌باشند. به علاوه، اطلاعات مربوط به عملکرد تحصیلی دانشجویان از پرونده‌ی تحصیلی آن‌ها استخراج شد که این اطلاعات مربوط به میانگین کل معدل دانشجویان ورودی سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ در ترم‌های اول، دوم، سوم و چهارم می‌باشد.

یافته‌ها

جدول ۶ میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌های خرده‌مقیاس‌های آزمون نئو را بر اساس گروه‌های دانشجویان، با سبک‌های یادگیری مختلف، نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود در ویژگی شخصیتی روان‌نژندخویی، بالاترین میانگین برای گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری انطباق‌یابنده (میانگین ۲۳/۶۳) و پایین‌ترین میانگین برای گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری هم‌گرا می‌باشد (میانگین ۲۱/۲۷). در ویژگی شخصیتی برون‌گرایی بالاترین میانگین به گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری انطباق‌یابنده (میانگین ۳۱/۲۸) و پایین‌ترین میانگین به گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری هم‌گرا (میانگین ۳۰/۰۸) تعلق دارد. در ویژگی شخصیتی باز بودن به تجربه بالاترین میانگین مربوط به گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری انطباق‌یابنده (میانگین ۲۹/۴۳) و پایین‌ترین میانگین برای گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری هم‌گرا (میانگین ۲۸/۲۴) می‌باشد. در ویژگی شخصیتی توافق بالاترین میانگین به گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری انطباق‌یابنده (میانگین ۳۰/۷۲) و پایین‌ترین میانگین به گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری واگرا (میانگین ۳۰) تعلق دارد. در وجدانی بودن بالاترین میانگین برای گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری جذب‌کننده (میانگین ۳۲/۸۵) و پایین‌ترین میانگین مربوط به گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری واگرا (میانگین ۲۹/۹۶) می‌باشد.

جدول ۶. میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌های دانشجویان با سبک‌های یادگیری مختلف در آزمون نثو

| متغیرها | گروه‌ها آماره | واگرا | هم‌گرا | انطباق یابنده | جذب کننده |
|-------------------|------------------|-------|--------|---------------|-----------|
| روان نژندخویی | میانگین | ۲۳/۰۱ | ۲۱/۲۷ | ۲۳/۶۳ | ۲۱/۴۲ |
| | انحراف معیار | ۶/۵ | ۷/۲۲ | ۵/۳۶ | ۶/۶۶ |
| | حداقل | ۹ | ۹ | ۱۲ | ۱۰ |
| | حداکثر | ۳۵ | ۳۸ | ۴۱ | ۳۴ |
| برون‌گرایی | میانگین | ۳۱/۱۲ | ۳۰/۰۸ | ۳۱/۲۸ | ۳۰/۳۶ |
| | انحراف معیار | ۵/۷۳ | ۵/۹۵ | ۵/۸۰ | ۶/۱۸ |
| | حداقل | ۱۳ | ۱۴ | ۱۸ | ۱۴ |
| | حداکثر | ۳۹ | ۴۵ | ۴۴ | ۴۵ |
| باز بودن به تجربه | میانگین | ۲۹/۰۲ | ۲۸/۲۴ | ۲۹/۴۳ | ۲۸/۹۷ |
| | انحراف معیار | ۳/۷۱ | ۳/۸۱ | ۴/۴۷ | ۴/۴۴ |
| | حداقل | ۲۱ | ۱۹ | ۲۱ | ۲۱ |
| | حداکثر | ۴۱ | ۳۹ | ۳۹ | ۴۱ |
| توافق | میانگین | ۳۰ | ۳۰/۰۵ | ۳۰/۷۲ | ۳۰/۱۱ |
| | انحراف معیار | ۴/۳۰ | ۵/۷۳ | ۴/۶۳ | ۴/۴۸ |
| | حداقل | ۲۲ | ۲۰ | ۲۰ | ۲۳ |
| | حداکثر | ۴۰ | ۴۲ | ۳۹ | ۴۱ |
| وجدانی بودن | میانگین | ۲۹/۹۶ | ۳۰/۹۹ | ۳۰/۳۷ | ۳۲/۸۵ |
| | انحراف معیار | ۶/۴۷ | ۶/۰۷ | ۵/۲۹ | ۶/۲۵ |
| | حداقل | ۱۲ | ۱۳ | ۲۰ | ۱۰ |
| | حداکثر | ۴۸ | ۴۷ | ۴۵ | ۴۲ |

جدول ۷ میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌ی دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت را در مقیاس انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی نشان می‌دهد.

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود در مقیاس انگیزه‌ی پیشرفت بالاترین میانگین به گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری هم‌گرا (میانگین ۹۹/۵۱) و پایین‌ترین میانگین به گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری واگرا (میانگین ۹۳/۵۵) می‌باشد. هم‌چنین، در متغیر عملکرد تحصیلی، بالاترین میانگین مربوط به گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری هم‌گرا

(میانگین ۱۵/۶۴) و پایین‌ترین میانگین مربوط به گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری واگرا (میانگین ۱۵/۰۴) می‌باشد.

جدول ۷. میانگین، انحراف معیار حداقل و حداکثر نمره‌ی دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت در مقیاس انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی

| متغیرها | گروه‌ها آماره | واگرا | هم‌گرا | انطباق‌یابنده | جذب‌کننده |
|-----------------|------------------|-------|--------|---------------|-----------|
| انگیزه‌ی پیشرفت | میانگین | ۹۳/۵۵ | ۹۹/۵۱ | ۹۴/۱۵ | ۹۶/۴۷ |
| | انحراف معیار | ۹/۹۹ | ۱۰/۴۴ | ۱۰/۴۵ | ۱۰/۶۳ |
| | حداقل | ۶۱ | ۵۷ | ۶۱ | ۵۷ |
| | حداکثر | ۱۱۲ | ۱۲۲ | ۱۰۹ | ۱۱۸ |
| عملکرد تحصیلی | میانگین | ۱۵/۰۴ | ۱۵/۶۴ | ۱۵/۱۷ | ۱۵/۴۷ |
| | انحراف معیار | ۱/۳۰ | ۱/۲۵ | ۱/۵۲ | ۱/۱۲ |
| | حداقل | ۱۱/۲۰ | ۱۲ | ۱۱/۲۰ | ۱۲ |
| | حداکثر | ۲۰/۱۷ | ۱۸/۲۳ | ۱۷/۴۸ | ۱۷/۶۴ |

به منظور آزمودن فرضیه‌ی اول از روش تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) استفاده شد که نتایج آن در جدول ۸ نشان داده شده است.

جدول ۸. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) روی نمره‌های ۷ متغیر وابسته در دانشجویان با سبک‌های یادگیری متفاوت

| نام آزمون | مقدار | F | df فرضیه | df خطا | سطح معنی‌داری |
|-------------------|-------|------|----------|--------|---------------|
| اثربخشی | ۰/۲۰۶ | ۲/۹۵ | ۲۱ | ۸۴۰ | ۰/۰۰۱ |
| لامبدای ویلکز | ۰/۸۰۶ | ۲/۹۶ | ۲۱ | ۷۹۸/۸۲ | ۰/۰۰۱ |
| اثر هتلینگ | ۰/۲۲۵ | ۲/۹۶ | ۲۱ | ۸۳۰ | ۰/۰۰۱ |
| بزرگترین ریشه روی | ۰/۱۱۷ | ۴/۶۷ | ۷ | ۲۸۰ | ۰/۰۰۱ |

همان‌طور که از جدول ۸ استنباط می‌شود، می‌توان فرضیه‌ی مساوی بودن میانگین‌های گروه‌های دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت را بر اساس متغیرهای وابسته‌ی ویژگی‌های شخصیتی (روان‌نژندخویی، برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق و وجدانی بودن)، انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی، در سطح ۰/۰۰۱ رد کرد. به این معنی که حداقل

دو گروه از دانشجویان در متغیرهای وابسته با هم تفاوت معنی‌دار دارند. بنابراین، فرضیه‌ی پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

به منظور بررسی فرضیه‌های ۱-۱، ۱-۱-۱ تا ۱-۱-۵ از روش تحلیل واریانس یک راهه استفاده شده است که نتایج حاصل در جدول ۹ ارائه شده است. همان‌طور که در جدول ۹ نشان داده شده است، بین دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت، از لحاظ متغیرهای وابسته (به جز روان نژندخویی) برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق و وجدانی بودن، انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی، در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

مندرجات جدول ۹ نشان می‌دهد که بین دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی (برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق و وجدانی بودن) در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌دار وجود دارد ولی بین دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی روان نژندخویی تفاوت معنی‌دار مشاهده نشد.

به منظور مقایسه میانگین‌های گروه‌ها در خرده‌مقیاس‌های ویژگی‌های شخصیتی نیز از آزمون پی‌گیری شفه استفاده شد (جدول ۱۰ ملاحظه شود).

جدول ۹. نتایج تحلیل واریانس‌های یک راهه، در متن مانوا، روی متغیرهای وابسته ویژگی‌های شخصیتی روان نژندخویی، برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق و وجدانی بودن، انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی در دانشجویان با سبک‌های یادگیری متفاوت

| متغیرهای وابسته | مجموع مجذورات | مجموع مجذورات خطا | میانگین مجذورات | میانگین مجذورات خطا | F | سطح معنی‌داری |
|-------------------|---------------|-------------------|-----------------|---------------------|------|---------------|
| روان نژندخویی | ۲۹۲/۹۸ | ۱۱۹۶۸/۸۹ | ۹۷/۶۶ | ۴۲/۱۴۴ | ۲/۳۱ | ۰/۰۷۶ |
| برون‌گرایی | ۲۹۸/۰۸ | ۹۹۵۶/۹۱ | ۹۹/۳۵ | ۳۵/۰۶ | ۲/۸۳ | ۰/۰۳۹ |
| باز بودن به تجربه | ۱۷۰/۱۱ | ۴۸۰۵/۸۳ | ۵۶/۷۰ | ۱۶/۹۲ | ۳/۳۵ | ۰/۰۱۹ |
| توافق | ۲۱۰/۴۹ | ۶۶۱۲/۵۸ | ۷۰/۱۶ | ۲۳/۲۸ | ۳/۰۱ | ۰/۰۳۰ |
| وجدانی بودن | ۳۵۲/۵ | ۱۰۴۰۸/۹۹ | ۱۱۷/۵ | ۳۶/۶۵ | ۳/۲۱ | ۰/۰۲۴ |
| انگیزه‌ی پیشرفت | ۱۶۰۵/۱۶ | ۳۰۵۸۵/۲۴ | ۵۳۵/۰۵ | ۱۰۷/۶۹ | ۴/۹۷ | ۰/۰۰۲ |
| عملکرد تحصیلی | ۲۴/۲۳ | ۳۸۴/۴۴ | ۸/۰۷ | ۱/۳۵ | ۵/۹۶ | ۰/۰۰۱ |

همان‌طور که از جدول ۱۰ مشاهده می‌شود، بین دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق و وجدانی بودن تفاوت معنی‌دار وجود دارد. ولی بین دانشجویان با سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی شخصیتی روان‌نژندخویی تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. مقایسه‌ی میانگین نمره‌های دانشجویان

جدول ۱۰. نتایج حاصل از مقایسه‌ی دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ خرده مقیاس‌های پرسش‌نامه‌ی نئو با استفاده از آزمون شفه

| خرده مقیاس‌ها | ردیف | میانگین‌ها | گروه‌ها | واگرا | هم‌گرا | انطباق‌یابنده | جذب‌کننده |
|-------------------|------|------------|---------------|-------|--------|---------------|-----------|
| روان‌نژندخویی | ۱ | ۲۳/۰۱ | واگرا | - | - | - | - |
| | ۲ | ۲۱/۲۷ | هم‌گرا | - | - | - | - |
| | ۳ | ۲۳/۶۳ | انطباق‌یابنده | - | - | - | - |
| | ۴ | ۲۱/۴۲ | جذب‌کننده | - | - | - | - |
| برون‌گرایی | ۱ | ۳۱/۱۲ | واگرا | - | - | - | - |
| | ۲ | ۳۰/۰۸ | هم‌گرا | - | - | * | - |
| | ۳ | ۳۱/۲۸ | انطباق‌یابنده | - | * | - | - |
| | ۴ | ۳۰/۳۶ | جذب‌کننده | - | - | - | - |
| باز بودن به تجربه | ۱ | ۲۹/۰۲ | واگرا | - | * | - | - |
| | ۲ | ۲۸/۲۴ | هم‌گرا | * | - | * | - |
| | ۳ | ۲۹/۴۳ | انطباق‌یابنده | - | * | - | - |
| | ۴ | ۲۸/۹۷ | جذب‌کننده | - | - | - | - |
| توافق | ۱ | ۳۰ | واگرا | - | - | - | - |
| | ۲ | ۳۰/۰۵ | هم‌گرا | - | - | - | * |
| | ۳ | ۳۰/۷۲ | انطباق‌یابنده | - | - | - | - |
| | ۴ | ۳۲/۱۱ | جذب‌کننده | - | - | * | - |
| وجدانی بودن | ۱ | ۲۹/۹۶ | واگرا | - | - | - | * |
| | ۲ | ۳۰/۹۹ | هم‌گرا | - | - | - | - |
| | ۳ | ۳۰/۳۷ | انطباق‌یابنده | - | - | - | - |
| | ۴ | ۳۲/۸۵ | جذب‌کننده | * | - | - | - |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|-------|--|--|--|
| | | | | کننده | | | |
|--|--|--|--|-------|--|--|--|

* $p < 0/05$

در ویژگی شخصیتی برون‌گرایی نشان داد که بین دانشجویان دارای سبک یادگیری انطباق یابنده و دانشجویان دارای سبک یادگیری هم‌گرا تفاوت معنی‌دار وجود دارد. مقایسه‌ی میانگین نمره‌های دانشجویان در ویژگی شخصیتی باز بودن به تجربه نشان داد که بین دانشجویان دارای سبک یادگیری انطباق یابنده و دانشجویان دارای سبک یادگیری هم‌گرا و هم‌چنین بین دانشجویان دارای سبک یادگیری واگرا و دانشجویان دارای سبک یادگیری هم‌گرا تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

مقایسه‌ی میانگین نمره‌های دانشجویان در ویژگی شخصیتی توافق نیز نشان داد که بین دانشجویان دارای سبک یادگیری جذب‌کننده و دانشجویان دارای سبک یادگیری هم‌گرا تفاوت معنی‌دار وجود دارد. هم‌چنین، مقایسه‌ی میانگین نمره‌های دانشجویان در ویژگی شخصیتی وجدانی بودن نشان داد که بین دانشجویان دارای سبک یادگیری جذب‌کننده و دانشجویان دارای سبک یادگیری واگرا تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

نتایج تحلیل فرضیه‌ی ۱-۲ در جدول ۹ آورده شده است. نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد که F مشاهده شده بین گروه‌ها ۴/۹۷ می‌باشد که در سطح ۰/۰۰۲ معنی‌دار است. لذا با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان گفت که فرضیه ۱-۲- مبنی بر تفاوت بین دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ انگیزه‌ی پیشرفت مورد تأیید قرار می‌گیرد.

مقایسه‌ی میانگین نمره‌ها با استفاده از روش پی‌گیری شفه (جدول ۱۱ ملاحظه شود) نیز نشان داد که بین دانشجویان با سبک یادگیری واگرا و دانشجویان با سبک یادگیری هم‌گرا و هم‌چنین، بین دانشجویان با سبک یادگیری هم‌گرا و دانشجویان با سبک یادگیری انطباق یابنده در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

نتایج تحلیل فرضیه‌ی ۱-۳ در جدول ۹ ذکر شده است. نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد که F مشاهده شده بین گروه‌ها ۵/۹۶ می‌باشد که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. لذا با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان گفت که فرضیه‌ی ۱-۳، مبنی بر تفاوت بین دانشجویان با سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ عملکرد تحصیلی مورد تأیید قرار می‌گیرد.

مقایسه‌ی میانگین نمره‌ها با استفاده از روش پی‌گیری شفه نیز نشان داد که بین دانشجویان با سبک‌های یادگیری واگرا و هم‌گرا از لحاظ عملکرد تحصیلی در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌دار وجود دارد (جدول ۱۲ ملاحظه شود).

جدول ۱۱. مقایسه‌ی میانگین دانشجویان با سبک‌های یادگیری مختلف در مقیاس انگیزه‌ی پیشرفت با استفاده از روش شفه

| میانگین‌ها | سبک‌های یادگیری | واگرا | هم‌گرا | انطباق‌یابنده | جذب‌کننده |
|------------|-----------------|-------|--------|---------------|-----------|
| ۹۳/۵۵ | واگرا | - | * | - | - |
| ۹۹/۵۱ | هم‌گرا | * | - | * | - |
| ۹۴/۱۵ | انطباق‌یابنده | - | * | - | - |
| ۹۶/۴۷ | جذب‌کننده | - | - | - | - |

* $p < 0.05$

جدول ۱۲. مقایسه‌ی میانگین گروه‌های مختلف سبک‌های یادگیری در عملکرد تحصیلی با استفاده از روش شفه

| میانگین‌ها | سبک‌های یادگیری | واگرا | هم‌گرا | انطباق‌یابنده | جذب‌کننده |
|------------|-----------------|-------|--------|---------------|-----------|
| ۱۵/۰۴ | واگرا | - | * | - | - |
| ۱۵/۶۴ | هم‌گرا | * | - | - | - |
| ۱۵/۱۷ | انطباق‌یابنده | - | - | - | - |
| ۱۵/۴۷ | جذب‌کننده | - | - | - | - |

* $p < 0.05$

بحث و نتیجه‌گیری

روان‌شناسان پرورشی در زمینه‌ی یادگیری با توجه به اصل تفاوت‌های فردی همواره در پی آن بودند تا بتوانند بازدهی یادگیری یادگیرندگان را در محیط‌های آموزشی بالا ببرند. در این زمینه یکی از مفاهیمی که مد نظر روان‌شناسان پرورشی می‌باشد مفهوم سبک یادگیری است. آن چه که اهمیت دارد این است که بتوان به گونه‌ای دقیق متغیرهای مرتبط با سبک‌های یادگیری را شناسایی کرد و از آن‌ها برای بهسازی شرایط آموزشی حداکثر استفاده را کرد. در این پژوهش، سعی شده است با مقایسه‌ی دانشجویان با سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی، انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی گامی مؤثر در جهت بهبود شرایط یادگیری برداشته شود.

برای آزمایش فرضیه‌ی اول از روش تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) استفاده شد. نتایج به دست آمده نشان داد که بین گروه‌های دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی (برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق و وجدانی بودن)، انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌دار وجود دارد. نتایج تحلیل واریانس یک راهه روی خرده مقیاس‌ها نشان داد که بین دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق و وجدانی بودن تفاوت وجود دارد. ولی، بین گروه‌های دانشجویان با سبک‌های یادگیری متفاوت در ویژگی‌های شخصیتی روان‌نژندخواهی تفاوت معنی‌دار مشاهده نشد. همچنین، بین دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

نتایج حاصل از آزمون این فرضیه با نتایج پژوهش‌های عثمان و همکاران (۲۰۰۷)، لیمن و همکاران (۲۰۰۶)، برتون و نلسون (۲۰۰۶)، داف و همکاران (۲۰۰۳)، جکسون و لاتی-جونز (۱۹۹۶)، فرنهام (۱۹۹۲)، فرنهام (۱۹۹۶)، بوساتو و همکاران (۱۹۹۸)، بوساتو و همکاران (۱۹۹۹)، رحمانی شمس (۱۳۷۸) و منصوری (۱۳۷۹) مطابقت دارد.

به طور کلی، می‌توان این گونه استنباط کرد که، با توجه به تفاوتی که بین گروه‌های دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی، انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی وجود دارد، شناخت ویژگی‌های شخصیتی و انگیزه‌ی پیشرفت یادگیرندگان می‌تواند در زمینه‌ی یادگیری مهم باشد. به همین دلیل، شناسایی ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی افراد، انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد آن‌ها با سبک‌های یادگیری منجر به هدایت برنامه‌ریزی تحصیلی به صورتی می‌شود که برای پرورش این ویژگی‌ها در یادگیرندگان، الگوهای تربیتی متناسب با آن‌ها اتخاذ شود تا پیامدهای آموزشی و پرورشی مثبتی را به بار آورد.

نتایج به دست آمده از تحلیل فرضیه‌ی ۱-۱ مؤید این مطلب است که بین گروه‌های دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری مختلف از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق و وجدانی بودن در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌دار وجود دارد، ولی بین گروه‌های دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری مختلف از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی

روان‌نژندخوئی در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌دار مشاهده نشد. نتایج به دست آمده از آزمون این فرضیه با پژوهش‌های عثمان و همکاران (۲۰۰۷)، لیمن و همکاران (۲۰۰۶)، برتون و نلسون (۲۰۰۶)، داف و همکاران (۲۰۰۳)، جکسون و لاتی-جونز (۱۹۹۶)، فرنهام (۱۹۹۲)، فرنهام (۱۹۹۶)، بوساتو و همکاران (۱۹۹۸)، بوساتو و همکاران (۱۹۹۹) و منصوری (۱۳۷۹) مطابقت دارد. در زمینه‌ی یادگیری مسأله تفاوت‌های فردی در دانشجویان و اعتقاد به وجود این اصل مهم در امر تعلیم و تربیت و همچنین، با توجه به این که افراد با سبک‌های یادگیری مختلف می‌توانند دارای ویژگی‌های شخصیتی متفاوت باشند، خود می‌تواند دلیل تفاوت معنی‌دار در میانگین‌های نمره‌های دانشجویان با سبک‌های یادگیری متفاوت در ویژگی‌های شخصیتی باشد. هم‌چنین، نتایج تحلیل فرضیه‌ی ۱-۱-۱ نشان داد که بین گروه‌های دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری مختلف از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی روان‌نژندخویی در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. یک تبیین می‌تواند این باشد که افرادی که دارای ویژگی‌های شخصیتی روان‌نژندخویی می‌باشند به علت داشتن احساسات منفی توانایی مناسبی برای سازگاری با محیط ندارند و این احتمال وجود دارد که افکار غیرمنطقی، قدرت کمتری در کنترل تکانه‌ها و انطباق خود با شرایط استرس‌زا محیط، داشته باشند. مهمترین ویژگی این افراد این است که از لحاظ عاطفی بی‌ثبات می‌باشند که این عامل باعث ناسازگاری فرد با محیط می‌شود. همان‌طور که در پیشینه‌ی پژوهش ذکر شد، عوامل شناختی، عاطفی، هیجانی و فیزیولوژیکی در سبک‌های یادگیری تأثیرگذار می‌باشند. با توجه به این که افراد با ویژگی‌های شخصیتی روان‌نژندخویی افرادی هستند که از لحاظ شناختی، هیجانی و عاطفی دارای ثبات نیستند، این شاید دلیلی بر این امر باشد که آن‌ها توانایی استفاده از سبک یادگیری به خصوصی را در یادگیری مطالب نداشته باشند، یافته‌های این فرضیه با پژوهش‌های فرنهام (۱۹۹۲)، بوساتو و همکاران (۱۹۹۸ و ۱۹۹۹)، جکسون و لاتی-جونز (۱۹۹۶) مطابقت دارد.

هم‌چنین، نتایج تحلیل فرضیه‌ی ۱-۱-۲ نشان داد که بین دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری مختلف از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌دار وجود دارد. مقایسه‌ی میانگین نمره‌ها با استفاده از روش پی‌گیری شفه نشان داد که بین گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری انطباق‌یابنده و گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری هم‌گرا در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این بدین معنی است که گروه دانشجویان دارای

سبک یادگیری انطباق یابنده بیش‌تر از گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری هم‌گرا دارای ویژگی شخصیتی برون‌گرایی می‌باشند. یافته‌های این فرضیه با پژوهش‌های عثمان و همکاران (۲۰۰۷)، لیمن و همکاران (۲۰۰۶)، برتون و نلسون (۲۰۰۶)، داف و همکاران (۲۰۰۳)، جکسون و لاتی-جونز (۱۹۹۶)، فرنهام (۱۹۹۶)، بوساتو و همکاران (۱۹۹۸) و رحمانی شمس (۱۳۷۸) مطابقت دارد.

نتایج آزمایش فرضیه‌ی ۱-۱-۳ مؤید این است که بین دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی شخصیتی باز بودن به تجربه در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌داری وجود دارد. مقایسه‌ی میانگین‌های نمره‌های دانشجویان در ویژگی شخصیتی باز بودن به تجربه با استفاده از روش پی‌گیری شفه نشان داد که بین گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری واگرا و گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری هم‌گرا و هم‌چنین، بین گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری انطباق یابنده و گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری هم‌گرا در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این یافته به این معنی است که افراد دارای سبک یادگیری انطباق یابنده و افراد دارای سبک یادگیری واگرا بیش‌تر از افراد دارای سبک یادگیری هم‌گرا دارای ویژگی شخصیتی باز بودن به تجربه می‌باشند. نتایج این فرضیه با پژوهش‌های عثمان و همکاران (۲۰۰۷)، لیمن و همکاران (۲۰۰۶)، برتون و نلسون (۲۰۰۶)، داف و همکاران (۲۰۰۳)، بوساتو و همکاران (۱۹۹۸)، بوساتو و همکاران (۱۹۹۹) و فرنهام (۱۹۹۶) هماهنگ می‌باشد.

به علاوه، نتایج تحلیل فرضیه‌ی ۱-۱-۴ نشان داد که بین دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی شخصیتی توافقی در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌دار وجود دارد. یافته‌ها نشان داد که دانشجویانی که سبک یادگیری جذب‌کننده داشتند، نسبت به دانشجویانی که سبک یادگیری هم‌گرا داشتند، از ویژگی توافقی بیش‌تری برخوردار بودند. این نتایج با پژوهش‌های عثمان و همکاران (۲۰۰۷)، لیمن و همکاران (۲۰۰۶)، برتون و نلسون (۲۰۰۶)، داف و همکاران (۲۰۰۳)، فرنهام (۱۹۹۶)، بوساتو و همکاران (۱۹۹۸)، بوساتو و همکاران (۱۹۹۹) و منصور (۱۳۷۹) مطابقت دارد.

آزمایش فرضیه‌ی ۱-۱-۵ نشان داد که بین دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی شخصیتی وجدانی بودن در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

یافته‌های این فرضیه با یافته‌های پژوهش‌های فرهنگ‌های فرنیهام (۱۹۹۶)، بوساتو و همکاران (۱۹۹۸) بوساتو و همکاران (۱۹۹۹) و منصوری (۱۹۷۹) مطابقت دارد. مقایسه‌ی میانگین‌های نمره‌های دانشجویان در ویژگی شخصیتی وجدانی بودن نشان داد که بین گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری جذب کننده و گروه دانشجویان دارای سبک یادگیری واگرا در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌دار وجود دارد. این بدین معنی است که، دانشجویان دارای سبک یادگیری جذب کننده بیش‌تر از دانشجویان دارای سبک یادگیری واگرا دارای ویژگی شخصیتی وجدانی بودن می‌باشند.

نتایج تحلیل فرضیه‌ی ۱-۲ نیز نشان داد که بین دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری مختلف از لحاظ انگیزه‌ی پیشرفت در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌دار وجود دارد. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های بوساتو و همکاران (۱۹۹۸، ۱۹۹۹) مطابقت دارد. مقایسه‌ی میانگین نمره‌های انگیزه‌ی پیشرفت دانشجویان با سبک‌های یادگیری مختلف نشان داد که بین دانشجویان دارای سبک‌های یادگیری هم‌گرا و واگرا و هم‌چنین، بین دانشجویان دارای سبک یادگیری هم‌گرا و انطباق‌یابنده در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌دار وجود دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که دانشجویان دارای سبک یادگیری هم‌گرا، نسبت به دانشجویانی که سبک‌های یادگیری واگرا و انطباق‌یابنده دارند از انگیزه‌ی پیشرفت بالاتری برخوردار هستند.

بالاخره، نتایج آزمایش فرضیه‌ی ۱-۳ مؤید این امر است، که بین دانشجویان با سبک‌های یادگیری مختلف از لحاظ عملکرد تحصیلی در سطح ۰/۰۵ تفاوت معنی‌دار وجود دارد. مقایسه‌ی میانگین نمره‌های دانشجویان در متغیر عملکرد تحصیلی نشان داد که دانشجویان دارای سبک یادگیری هم‌گرا، نسبت به دانشجویان دارای سبک یادگیری واگرا، از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار بودند. این با نتایج پژوهش‌های عثمان و همکاران لیمن و همکاران (۲۰۰۶)، برتون و نلسون (۲۰۰۶)، داف و همکاران (۲۰۰۳)، کرنول و منفردو (۱۹۹۴)، و لینچ و همکاران (۱۹۹۸) مطابقت دارد.

به طور کلی، با توجه به این که در زمینه‌ی یادگیری توجه به تفاوت‌های فردی بین یادگیرندگان بسیار حائز اهمیت می‌باشد. مشخص کردن سبک‌های یادگیری یادگیرندگان و ویژگی شخصیتی آن‌ها و ارائه‌ی راهبردها و راه‌کارهای مناسب آموزشی و تربیتی امری ضروری به نظر می‌رسد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که هر کدام از سبک‌های یادگیری با ویژگی شخصیتی خاصی در ارتباط می‌باشد و این ارتباط و تناسب بین ویژگی‌های

شخصیتی و سبک‌های یادگیری باعث می‌شود که یادگیرندگان بهتر مطالب درسی را بیاموزند و احساس رضایت‌مندی از خود و یادگیری‌شان داشته باشند. هم‌چنین، به نظر می‌رسد که شناسایی ارتباط بین سبک‌های یادگیری و انگیزه‌ی پیشرفت یادگیرندگان امری بسیار ضروری در زمینه‌ی روان‌شناسی تربیتی می‌باشد، زیرا که شناسایی ارتباط بین این عوامل منجر به ارائه‌ی راه کارهای مناسب جهت هدایت صحیح و برنامه‌ریزی دقیق تحصیلی می‌شود. یافته‌های این پژوهش و تحقیقاتی که در زمینه‌ی ارتباط بین سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی صورت گرفته، همگی بر این واقعیت تأکید دارند که هماهنگی بین سبک‌های یادگیری و ویژگی‌های افراد عملکرد تحصیلی را افزایش می‌دهد. کلب (۱۹۸۵) معتقد است که بی‌توجهی به امر تفاوت‌های فردی در زمینه‌ی یادگیری منجر به کاهش بازدهی آموزشی می‌شود. بنابراین، با توجه به یافته‌های این پژوهش توجه به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان در زمینه‌ی سبک‌های یادگیری می‌تواند از عوامل مؤثر در عملکرد تحصیلی باشند.

بالاخره، تأمین شرایط مطلوب برای اجرای یک پژوهش به دشواری میسر است. در این پژوهش نیز محقق با محدودیت‌هایی از قبیل تعمیم نتایج مربوط آن به سایر دانشجویان و مقاطع تحصیلی دیگر، گردآوری داده‌ها از طریق پرسش‌نامه و معدل تحصیلی به عنوان تنها شاخص ارزیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان رو به رو بوده است. با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که اساتید، معلمان و مربیان امر آموزش در روش‌های تدریس خود تفاوت‌های فردی دانشجویان را در زمینه‌ی سبک‌های یادگیری و تأثیر آن‌ها بر انگیزه‌ی پیشرفت، ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی در نظر داشته باشند.

منابع

فارسی

برومند نسب، مسعود (۱۳۸۱). بررسی رابطه ساده و چندگانه خلاقیت، انگیزه پیشرفت و عزت نفس با کارآفرینی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان‌نامه دوره دکتری روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

حقیقی، جمال، بهروزی، ناصر، شکرکن، حسین و مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز (۱۳۸۲). مقایسه ترکیب‌های مختلف هوش و خلاقیت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، دانشگاه شهید چمران. دوره سوم، سال دهم، شماره‌های ۱ و ۲.

رحمانی شمس، حسن (۱۳۷۸). *مقایسه تیپ‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری در چهار رشته پزشکی، فنی-مهندسی، هنر و علوم انسانی دانشجویان زن و مرد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۱). *روان‌شناسی پرورشی، روان‌شناسی یادگیری و آموزش (چاپ سوم)*. تهران، انتشارات آگاه.

شکرکن، حسین. برومند نسب، مسعود، نجاریان، بهمن و شهنی بیلاق، منیجه (۱۳۸۱). بررسی رابطه ساده و چندگانه خلاقیت، انگیزه پیشرفت و عزت نفس با کارآفرینی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، دانشگاه شهید چمران، دوره سوم، سال نهم، شماره‌های ۳ و ۴.

فیست، جس و فیست، جی. گریگوری (۲۰۰۲). *نظریه‌های شخصیت*. ترجمه‌ی یحیی سید محمدی (۱۳۸۶). تهران: چاپ دوم، انتشارات روان.

کورمن، ا. ک. (۱۹۷۷). *روان‌شناسی صنعتی و سازمانی*. ترجمه حسین شکرکن (۱۳۷۰). تهران: انتشارات رشد.

گیج و برلایز (۱۹۹۲). *روان‌شناسی تربیتی*. ترجمه غلامرضا خوئی‌نژاد، جواد طهوریان، حسین لطف‌آبادی، محمدتقی منشی طوسی و محمد نظری‌نژاد (۱۳۷۴). چاپ اول، مشهد: انتشارات فردوسی.

منصوری، نغمه (۱۳۷۹). *بررسی ارتباط ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء.

هاشمیان، کیانوش (۱۳۷۷). *نظریه‌های شخصیت و ارزیابی آن (اختلالات رفتاری و روان درمانی)*. تهران، مؤسسه‌ی فرهنگی انتشاراتی حیان.

انگلیسی

- Burton, L. J., & Nelson, L. J. (2006). The relationship between personality, approaches to learning and academic success in first-year. Higher Education Research and Development Society: www.Eprints.usq.edu.au.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (1998). The relation between learning style, the big five personality traits and achievement motivation in higher education. *Journal of Personality and Individual Differences*, 26, 129-140.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshot, J. J., & Hamaker, C. (1999). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology student in higher education. *Journal of Personality and Individual Differences*, 29, 1057-1068.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1990). Personality disorder and the five factor model of personality. *Journal of Personality Disorder*, 4, 362-377.
- Cronwell, J. M., & Manferdo, P. A. (1994). Kolb's learning style the theory revisited. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 54 (2), 317-327.
- Digman, J. M. (1990). Five robust trait dimensions: Development, stability and utility. *Journal of Personality*, 57, 195-214.
- Dollinger, S. T., & Orf, L. A. (1991). Personality and performance in personality: Conscientiousness and openness. *Journal of Research Personality*, 57, 195-214.
- Duff, A., Boyle, K., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2008). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Journal of Personality and Individual Differences*, 44 (2), 532- 543.
- Furnham, A. (1992). Personality and learning style: A study of three instruments. *Journal of Personality and Individual Differences*, 13 (4), 429-738.
- Furnham, A. (1996). The FIRO-B, the learning styles questionnaire and the five-factor model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11 (2), 285-299.
- Hogan, J. (1989). Personality correlates of physical fitness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 284-288.

- Jackson, C., & Lawty-Jones, M. (1996). Explaining the overlap between personality and learning styles. *Journal of Personality and Individual Differences, 20* (3), 293-300.
- Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. In NASSP's Student learning styles: *Diagnosing and prescribing programs* (pp. 1-17). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals. Retrieved from www.google.com.
- Kolb, D. (1984). *Experimental learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, D. (1985). *The learning styles: Technical Manual*. Boston: McBer
- Layman, L., Cornwell, T., Williams, L., & Osborne, A. (2006). Personality types, learning styles, and an agile approach to software engineering education. K.3.2. [Computing Milieux]: Computing and Information Sciences Education – computer science education
- Lynch, T. G., Woelfl, N. N., Steele, D. J., Hanssen, C. S. (1998). Learning style influences student examination performance. *The American Journal of Surgery, 176*, 62-63.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 81-90.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2004). A contemplated revision of NEO Five Factor Inventory. *Journal of Personality and Individual Differences, 36*, 578-596.
- Othman, W., Sumarni, R., & Foong, L. (2007). The relationship between personality types, learning styles and problem solving approach of technical and vocational education students. Faculty of Education, Universiti Teknologi Malaysia, 81310 UTM, Skudai, Johor Darul Ta'zim, Malaysia. E-mail: widadothman@oum.edu.my.
- Tennant, M. (1997). *Psychology and adult learning* (2nd ed.). London: Routledge.
- Willcoxson, L. (1995). Kolb's learning styles inventory: Review and further study of validity and reliability. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 252-261.
- Woolfolk, A. E. (1995). *Education psychology*. Boston: Prentice Hall/Allyn & Bacon.